



A IDÉIA DE HUMANISMO NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO*

THE IDEA OF HUMANISM IN BRASILIAN JURIDICAL TEACHING

ANGELA APARECIDA DA CRUZ DURAN**

“O objetivo de toda verdadeira educação não é o mimetismo do adestramento, mas a plena criatividade da pessoa humana, no desenvolvimento harmônico de suas faculdades.”

Fábio Konder Comparato

Resumo

A constatação no senso comum acerca da idéia de que o ensino jurídico seja considerado humanista, embora tenha-se tornado, nos últimos tempos, predominantemente tecnicista e cientificista, provocou um estudo mais aprofundado sobre o tema¹, do qual pretende-se

Abstract

The established in the common sense concerning the idea that juridical teaching is considered humanist, although it has become, in the latest times, predominantly technicist and too much scientific, provoked a profound study of the subject, of which a brief synthesis,

* Artigo recebido em 15-06-2005 e aprovado em 30-01-2007.

** Professora concursada da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba/MS, ministra as disciplinas de Direito Civil I e II, no curso de Direito, e atualmente exerce a função de Coordenadora do Curso. É especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior, pelas Faculdades Integradas Urubupungá/Pereira Barreto/SP e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista/Araraquara/SP, tendo sido orientada pelo Prof. Dr. José Vaidergorn. Endereço eletrônico: angeladuran@uems.br

1 – O presente trabalho foi extraído da dissertação de mestrado intitulada: *A idéia de humanismo no ensino jurídico brasileiro*, defendida em 14-06-2004, que foi desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. José Vaidergorn, da Universidade Estadual Paulista/Araraquara/SP.

neste momento elaborar uma breve síntese. Sempre se imaginou que os cursos de Direito formavam profissionais ideais porque estimulava permanentemente o gosto pelo aprimoramento cultural, por meio das disciplinas ministradas, que tinham conteúdos muito mais humanistas do que na atualidade. Essa mudança ocorreria em razão da paulatina supervalorização da técnica e da ciência, por intermédio das reestruturações educacionais e curriculares dos cursos jurídicos, mormente as de 1962² e 1972³. Mas se a formação humanista era proporcionada na escola, por meio dos conteúdos e de um currículo oculto transmitido pelos professores, pelas escolas, etc., e se ocorreria uma mudança radical introduzida pelas normas educacionais editadas, como poderia ocorrer, ainda, essa formação humanista? Neste momento, tenciona-se apenas esclarecer o que se entende por Humanismo,

we intend to elaborate at the present moment. It was always imagined that the law courses graduated ideal professionals because they constantly used to stimulate the pleasure for cultural improvement through the disciplines ministered, which had much more humanist contents than a the present. This change has occurred on account of the slow excessive increase in value of the technique and science, through the reformulation at the law courses education and curriculum, mainly those which took place in 1962 and 1972. But if the humanist formation was provided in school, through the contents of an occult curriculum transmitted by the teachers, by the schools, etc., and if a radical change introduced by the educational edited rules had occurred, how this humanist formation could still take place? At this moment, the intention is only to clear up what must be understood by Humanism, explain

2 – Parecer nº 215/1962 do Conselho Federal de Educação, que introduziu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para os cursos superiores.

3 – Resolução nº 3/1972 do Conselho Federal de Educação, que manteve a obrigatoriedade do currículo mínimo para os cursos superiores.

explicar como e por que essa cultura foi propagada nos meios acadêmicos jurídicos. Demonstrar que ela pouco esteve presente neste ensino, alcançando atualmente maior preponderância do que no passado. Para tanto será necessário, primeiramente, reavivar o conceito de cultura e Humanismo. Percorrer brevemente a trajetória dessa cultura, desde a antiguidade até hoje. Em seguida, torna-se imprescindível reconstruir os principais momentos históricos deste ensino, detendo-se particularmente na observação dos currículos e conteúdos adotados, para ao final refletir acerca da significação da cultura humanista no ensino jurídico brasileiro.

Palavras-chave

Cultura – Humanismo – Ensino Jurídico – Currículo – Técnica

how and why this culture was propagated in the juridical academic milieu. And also demonstrate that it was not much present in this teaching and is getting more predominance nowadays than in the past. To achieve all these, it will be necessary, in first place, to brighten up the culture and humanism concepts and investigate briefly the trajectory of this culture, since Ancient times until today. Then, it becomes indispensable rebuild the principal historical moments of this teaching, giving particular attention to an observation of the curriculum and contents adopted, in order to reflect about the meaning of the humanist culture in the brazilian juridical teaching.

Keywords

Culture – Humanism – Juridical Teaching – Curriculum – Technique

Introdução

A constatação no senso comum, presente e observável até nos dias atuais, acerca da idéia de que o ensino jurídico sempre foi considerado humanista, mesmo a despeito de ter-se tornado, nos últimos tempos, predominantemente tecnicista e cientificista, provocou um es-

tudo mais aprofundado sobre o tema⁴, do qual pretende-se, neste momento, elaborar uma breve síntese.

Durante muito tempo cultivou-se a idéia de que outrora os cursos de Direito eram muito mais qualitativos e formavam profissionais ideais, porque estimulavam permanentemente o desenvolvimento das qualidades intelectuais, o gosto pelo aprimoramento cultural e por um idealismo profissional. Esse estímulo seria proporcionado pelas disciplinas ministradas que tinham conteúdos muito mais humanistas do que as disciplinas ministradas nos cursos de Direito da atualidade, e essa mudança ocorrera em razão da paulatina supervalorização da técnica e da ciência, ocorrida nos últimos tempos, em detrimento dos conhecimentos mais amplos, culturais. Esse processo se dera por intermédio das reestruturações educacionais e das reformulações curriculares dos cursos jurídicos, mormente as de 1962⁵ e 1972⁶, que incluíram mais disciplinas profissionalizantes ou substituíram disciplinas formativas nos currículos. Contudo, ainda assim, imaginava-se que o ensino jurídico continuava a ser um dos ensinos que propiciava a cultura humanista, entre os outros das áreas de humanas e sociais.

Mas se a formação acadêmica humanista era proporcionada na escola, por meio dos conteúdos programáticos e de um currículo oculto transmitido pelos professores, pelas escolas, etc., e se ocorrera uma mudança radical, introduzida pelas normas educacionais editadas, principalmente em 1962 e 1972, que restringiu, suprimiu ou substituiu tais conteúdos por outros profissionalizantes e cientificistas, como poderia

4 – O presente trabalho foi extraído da dissertação de mestrado intitulada: *A idéia de humanismo no ensino jurídico brasileiro*, defendida em 14-06-2004, que foi desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. José Vaidergorn, da Universidade Estadual Paulista/Araraquara/SP.

5 – Parecer nº 215/1962 do Conselho Federal de Educação, que introduziu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para os cursos superiores.

6 – Resolução nº 3/1972 do Conselho Federal de Educação, que manteve a obrigatoriedade do currículo mínimo para os cursos superiores.

ocorrer ainda essa formação humanista? Ora, se é humanista, não é tecnicista e cientificista, e vice-versa! Diante de tantas contradições e dúvidas que se multiplicavam a partir de então é que se lançou ao estudo mais aprofundado sobre o tema, que resultou na dissertação de mestrado com o mesmo título deste trabalho, da qual extraiu-se o presente texto.

Neste momento, não se pretende analisar a complexa e delicada questão do ensino jurídico brasileiro, tema este já esmiuçado e discutido por especialistas da mais alta competência, tenciona-se apenas esclarecer o que se entende por cultura humanista, explicar como e por que essa cultura foi propagada nos meios acadêmicos jurídicos e demonstrar que ela pouco esteve presente no ensino sistemático de tais cursos, alcançando na atualidade maior preponderância do que em tempos passados.

Para tanto, será necessário, num primeiro momento, reavivar o conceito de cultura e Humanismo, além de percorrer, ainda que brevemente, a trajetória dessa cultura, desde a antiguidade até os dias atuais. Em seguida, torna-se imprescindível reconstruir os principais momentos históricos do ensino jurídico brasileiro, detendo-se, particularmente, na observação dos currículos e conteúdos adotados ao longo de sua existência, para ao final refletir acerca da significação da cultura humanista no ensino jurídico brasileiro.

Cultura humanista

Definir o termo *cultura* (grifo nosso) não é uma tarefa fácil. Tylor (*In: Mirador Internacional*, 1987, v. 03, p. 643) explica que cultura é: “O complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Na mesma obra, Benedict afirma que cultura “[...] não é o complexo transmitido biologicamente, mas sim pelo processo de transmissão da tradição. Os processos culturais são conhecidos pelos motivos, pelas emoções e pelos valores expres-

sos na conduta humana”. Amoroso Lima, no texto “A Cultura Brasileira e a Universidade” (*In: Documenta*, nº 21, dez., 1963, pp. 83 e ss.) ensina que a palavra cultura deriva de culto, que é um ato de dedicação a algo ou a alguém, que podem ser a Deus, à Terra e ao Espírito. Quando se cultua o espírito, se está aperfeiçoando. Pode-se mudar o objeto de dedicação, mas significa sempre uma entrega total do ser, para alcançar a essência por meio das aparências. Esse culto pode apresentar três sentidos: um técnico, a cultura agrícola; um sentido místico, o culto religioso; e um sentido pessoal, que se desdobra em um sentido individual e um sentido social. O sentido individual é o que se chama de cultura intelectual, que tem um sentido subjetivo e significa a passagem da informação à formação da personalidade. O segundo tem um sentido objetivo e significa a conquista de elementos característicos das instituições e do modo de ser de uma coletividade.

Para Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (*Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa*, 1999) cultura é:

“5. O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. [Nas ciências humanas, opõe-se por vezes à idéia de natureza, ou de constituição biológica, e está associada a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais]. 6. A parte ou o aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc. 7. O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações, etc.; civilização, progresso. 8. Atividade e desenvolvimento intelectuais de um indivíduo; saber, ilustração, instrução. 9. Refinamento de hábitos, modos ou gostos. 10. Apuro, esmero,

elegância. 11. *Antrop.* O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. [Como conceito das ciências humanas, esp. da antropologia, *cultura* pode ser tomada abstratamente, como manifestação de um atributo geral da humanidade (cf. acepç. 5), ou, mais concretamente, como patrimônio e distintivo de um grupo ou sociedade específica [...]]

Definir Humanismo também não é nada fácil. Encontrou-se o verbete, por exemplo, no *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, vol. 2, *Enciclopédia Barsa*, 1987, p. 937:

“Humanismo é a deificação da humanidade, o estudo ou quaisquer atividades relacionadas com as humanidades, sentido novo que tomou a cultura na época do Renascimento, inteiramente orientado para o estudo do homem e para o desenvolvimento da sua personalidade, das suas faculdades criadoras, exaltação e satisfação da sensibilidade e máximo proveito dos recursos naturais.”

Examinando-se a *Enciclopédia Mirador Internacional*, vol. 11, p. 5.870, lê-se a seguinte definição para Humanismo:

“Enquanto movimento intelectual e literário, o Humanismo pode ser definido como a doutrina ou conjunto de tendências (de caráter filosófico e, mais particularmente, filológico) que, durante o Renascimento italiano dos séculos XIV e XV, se orientaram no sentido de reviver e imitar

os modelos artísticos, literários e científicos da antiguidade greco-latina, considerada como exemplo de afirmação da independência do espírito humano.”

E Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (*Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa*, 1999) traz a seguinte aceção:

“Doutrina ou atitude que se situa expressamente numa perspectiva antropocêntrica, em domínios e níveis diversos, assumindo, com maior ou menor radicalismo, as conseqüências daí decorrentes. Manifesta-se o humanismo no domínio lógico e no ético. No primeiro, aplica-se às doutrinas que afirmam que a verdade ou a falsidade dum conhecimento se definem em função da sua fecundidade e eficácia relativamente à ação humana; no segundo, aplica-se àquelas doutrinas que afirmam ser o homem o criador dos valores morais, que se definem a partir das exigências concretas, psicológicas, históricas, econômicas e sociais que condicionam a vida humana. [Cf. *ativismo* (2), *naturalismo* (5) e *pragmatismo*.] 2. Doutrina e movimento dos humanistas da Renascença, que ressuscitaram o culto das línguas e literaturas greco-latinas. 3. Formação do espírito humano pela cultura literária ou científica.

Com base em tais definições, pode-se dizer que se entende que o Humanismo é uma Cultura, ou seja, um conjunto de conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes, capacidades, hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade, que o levaram a descobrir-se enquanto tal. É uma reafirmação de todas as categorias do ser humano, que passaram a fazer parte das suas preocupações artísticas, filosóficas e morais, pelo próprio e para o próprio ser humano. É um conjunto de características dos indivíduos e das coletividades, centradas no aperfei-

çoamento do espírito humano, que se transmitiriam por meio de informações fornecidas pelos próprios indivíduos e pelas coletividades para as gerações seguintes, com os acréscimos, modificações e supressões de cada época, formando a personalidade dos indivíduos, dos seus descendentes e agregando as transformações às coletividades de modo sucessivo. É o processo social pelo qual o homem se desenvolve, se ilustra, se instrui, se refina, forma seu espírito por meio da cultura literária ou científica.

A cultura humanista originou-se oficialmente na Grécia, onde se pode constatar seus rudimentos ao observar-se sua organização material, social, política e econômica, presentes nas famílias, tribos e cidades. A preocupação dos gregos com os indivíduos, enquanto pessoas, aproxima-se ao pensamento de que as coisas do mundo existem para se submeter ao homem, que este é a razão daquele. Prova disso é o espírito crítico desenvolvido deste povo, naquele momento, que buscou explicações racionais para os fatos e para o homem, abandonando as justificativas mitológicas e religiosas, produzindo linhas de pensamento, derrubando dogmas e crenças, originando o amor à sabedoria. A civilização romana, com seu espírito prático e experiência com outras culturas, modificou a herança grega, adaptando-a à sua mentalidade e necessidades, possibilitando a elaboração de uma síntese, com a preocupação da preservação da cultura antiga e com a sua transmissão às futuras gerações. Os modelos artísticos, literários e científicos da antiguidade greco-romana são considerados exemplo de afirmação do espírito humano. Esse conjunto de modelos culturais é denominado Humanismo Clássico ou Antigo, servindo de base aos intelectuais da Idade Média.

Nos séculos IV a VI, por meio dos primeiros doutores da Igreja Católica, entre eles Santo Agostinho, a inspiração platônica se cristianizou. Esta influência predominou até o final do século XI, quando Tomás de Aquino colocou em evidência o pensamento de Aristóteles, adaptando a revelação divina da Bíblia à razão filosófica da

Teoria de Aristóteles (Teologia Cristã), entrecruzando assim a fé com a razão. Desse movimento, surgiu o Humanismo Cristão, pensamento baseado no Humanismo Clássico, com as adaptações do Cristianismo.

Em fins do século XIV, no norte da Itália, iniciou-se um período que se estenderia até os séculos XV e XVI, revivendo um novo apogeu da arte e da cultura da Antiguidade. Nesse período, o homem voltaria a ocupar-se com o homem, evidenciando-o muito mais do que na Antiguidade, uma vez que durante a Idade Média predominou uma tendência mística de observação. Renovam-se nesta época os estudos da Filologia, cujo objeto era o estudo das línguas, especialmente do Grego e do Latim clássicos. Esse trabalho se justifica em razão do interesse pelo estudo das civilizações greco-romanas, consideradas expressões supremas do ideal cultural europeu, ao qual os medievos desejavam imitar, na medida do possível. Estas civilizações foram estudadas por meio dos seus manuscritos pagãos, que eram escritos em línguas mortas.

Nesse momento, a Igreja, que já estava sofrendo as pressões da Reforma Protestante em trâmite, utilizou os mesmos recursos dos filólogos para traduzir e interpretar exatamente a palavra divina, nos textos gregos e latinos da Bíblia, a fim de satisfazer o desejo popular de ler as Escrituras Sagradas. Erasmo de Roterdã (1469-1536), elaborador da edição do texto grego do Novo Testamento, é considerado o maior latinista de sua época e um dos grandes atores nesse movimento, que acabou sendo denominado de Humanismo Renascentista, que deu origem à Hermenêutica – interpretação literal dos textos –, exercendo profunda influência sobre toda a Europa.

O Prof. Newton Sucupira (*Apud* Chacon, 1980, pp. 88-89) explica que as ações da Contra-Reforma da Igreja Católica foram mais intensas na Espanha e em Portugal, daí a maior preservação da ortodoxia da fé cristã. Em conseqüência, o reino luso, em especial, ficou desligado da modernidade européia. Portugal, que estivera na vanguarda, em razão dos descobrimentos e da Escola de Sagres e que parecia

orientar-se para uma ciência objetiva aliada à prática, esgotou-se nestes feitos. Não conseguindo acompanhar a Revolução Comercial impulsionada pelos mesmos, Portugal isolou-se da fermentação cultural que se processava na Europa, ficando impermeável aos três ingredientes básicos na contribuição do mundo saído do Renascimento: a ciência positiva, a técnica e o capitalismo.

Quando Portugal descobriu o Brasil, percebeu que para a sua efetiva conquista necessitaria da concorrência de muitos atores, conforme lembra Dias, citado por Faoro (2001, p. 127):

“Ela virá do preço, da ‘Lisboa-bazar, cosmopolita e comercial dos novos ricos da especiaria, com os seus burgueses opulentos, os seus banqueiros italianos, os seus feitores alemães, os seus sapientes humanistas, os seus artistas magníficos, os seus fidalgos já educados nos requintes da Renascença e no fausto do Oriente’ [...] moldura colorida de uma corte hirta de pragmática e formalismo.”

Entre os *sapientes humanistas* se encontravam os padres jesuítas, que vieram com a incumbência de catequizar e implantar uma educação aos nativos e colonos, que já estavam vivendo aqui. No entanto, a educação que deveriam ministrar ao povo seria apenas a instrução básica (ler, escrever e contar), ou seja, aquela que servisse para produzir e fornecer gêneros úteis para a Europa e a que propiciasse o consumo da sua produção manufaturada.

Piletti e Piletti (1991, p. 163) esclarecem que:

“A História nos mostra que, apesar das intensas lutas do seu povo, o Brasil sempre foi mantido numa situação de dependência. Inicialmente, de Portugal; depois, da Inglaterra; por último, dos Estados Unidos. E a educação foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que

ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência. Quando não através da exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso de grande parte dos brasileiros à escola, por meio de um ensino para a submissão, desprovido da preocupação crítica, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos.”

Em 1759, quando os jesuítas já haviam criado 18 escolas de ensino secundário e cerca de 25 escolas de ler e escrever, o Primeiro-Ministro português, Marquês de Pombal, rompeu com esta Ordem e destruiu o insípido sistema educacional (Piletti e Piletti, 1991, pp. 164-170). Não poderia ter ele tomado melhor atitude com relação à educação brasileira, fragmentada e ultrapassada, destoante dos estudos na Europa, que já se ocupava de uma ciência com técnicas avançadas, mais condizentes com a modernidade, se não a tivesse relegado ao vazio, como aconteceu. Pombal estabeleceu um regime chamado de aulas régias, que consistia em aulas esparsas, de Latim, Grego e Retórica, sem conteúdo, sem sistematização, com professores improvisados, piorando ainda mais a situação.

A partir do século XVIII, o Humanismo começa a se transformar, resultando em outros moldes artísticos, literários, culturais e científicos. Dessa transformação surgem outras correntes de pensamento, nos séculos XIX e XX, como o pensamento marxista (na década de 1870), o pensamento existencialista de Sartre (na década de 1950), o humanismo católico de Maritain e o anti-humanismo de Heidegger (na década de 1910), o humanismo como ideologia de Louis Althusser (década de 1960), entre outros – ainda que entre eles existam antagonismos.

Naquele tempo, no século XVIII, no Brasil, ousa-se dizer que predominava na cultura nacional em formação, uma mistura bastante peculiar de Humanismo Clássico com o Renascentista, impregnado do Humanismo Cristão. Entende-se que essa mistura de culturas, associada

às características luso-brasileiras e aos modelos culturais europeus de então, ensejaram aquilo que Valmireh Chacon (1980, p. 78) chamou de “comportamentos humanísticos” e de “atitudes humanistas”. No primeiro caso, trata-se de um humanismo diletante, como o humanismo de Michel de Montaigne (1533-1592), que primava mais pela forma elegante, imbuída de ceticismo. No segundo caso, trata-se de um humanismo participante, como o humanismo de Erasmo de Roterdã, que ousava a militância contra os abusos das ortodoxias dominantes. No Brasil, afirma Chacon, tivemos representantes das duas categorias: entre os primeiros (diletantes), José Bonifácio e Gonçalves Dias, entre os segundos (participantes), Castro Alves e Rui Barbosa, todos eruditos, porém diferentes em atitudes.

Embora com características bastante semelhantes, o Humanismo diletante brasileiro, não pode ser confundido com o fenômeno sociocultural ocorrido no Brasil durante o século XIX, denominado bacharelismo. Entende-se que o bacharelismo situa-se numa escala de valores abaixo do Humanismo diletante. Isso porque percebe-se que no bacharelismo existe muito pouco conhecimento cultural, pois, conforme argumenta Holanda (1995, pp. 153-167), essa figura estereotipada se valia de “insígnias” tais como frases de efeito, citações em latim decoradas, etc. para impressionar os ouvintes ou angariar prestígio ou distinção, enquanto que no Humanismo diletante parece existir a cultura verdadeira, o conhecimento de fato. A diferença consiste em que em um existe real conhecimento, se bem que inativo, enquanto que no outro há um falso conhecimento, há apenas a aparência.

No campo do Direito, entende-se que ambos – Humanismo e Direito – nasceram e caminharam sempre juntos, permearam-se ao longo dos séculos. O Direito, como ciência da convivência humana, tem, no homem e nas suas relações, o seu objeto central, sua razão de existência. O Direito, enquanto conjunto de normas para a boa convivência entre os homens, nasceu para o homem, para que ele pudesse viver em harmonia com os seus pares. O Humanismo é uma cultura

centrada no homem, nas suas potencialidades, também daí se entrecruzarem. Associando ao fato de que foi a civilização romana, um dos berços do Humanismo e quem legou um dos principais e mais perfeito sistema legal para a humanidade, elaborado pelos pretores e juristas romanos, compilado por Justiniano, completa-se o raciocínio. O Direito Romano só nos chegou porque foi “redescoberto” e verdadeiramente “reinventado” duas vezes na Europa ocidental: a primeira vez nos séculos XII a XV e a segunda vez no século XIX, respectivamente, pelos juristas da universidade medieval, glosadores e comentadores, e pelos professores alemães, que tentavam a unificação jurídica nacional, como esclarece Lopes (2002, pp. 29-30). Todavia, o Humanismo, enquanto pensamento intelectual, só vai se unir ao Direito no século XI, conforme ensina o mesmo professor:

“A escola de direito propriamente dita, nos termos referidos acima, começa em Bolonha e faz ali a união entre o direito justinianeu e a ferramenta intelectual da filosofia grega. [...] O século XI e sobretudo o século XII são os séculos da redescoberta de boa parte da tradição clássica. [...] É justamente neste tempo que se tem notícia segura de que em Bolonha, no início do século XII, Irnério ensina direito tendo como base a compilação de Justiniano. Vai-se daí a união do direito romano justinianeu com o ambiente filosófico.” (LOPES, 2002, p. 114.)

A partir daí, o Direito Romano desdobrou-se por meio da transformação natural dos tempos e das culturas, foi reconstituído, estudado, interpretado, transformado e ensinado pelos eruditos, jurisconsultos, romanistas, historiadores, filósofos, exegetas, professores, profissionais do campo, de todos os tempos, dentro e fora das universidades. Muitos deles moveram-se sob a influência isolada ou em conjunto dos humanismos greco-romanos, renascentista e cristão. Por

isto entende-se que o Direito é uma arte, uma ciência e uma técnica por excelência humanista.

No Brasil, o Direito penetrou por meio da Metrópole colonizadora. Esta ciência, bem como o seu ensino, recebeu a influência da herança cultural e legal portuguesa, da Igreja Católica, de pensamentos humanistas de todos os tempos e campos e do próprio pensamento nacional.

O ensino jurídico brasileiro

Foi somente a partir da Independência, em 1822, que os dirigentes do Brasil despertaram para a necessidade de organização social, econômica e jurídica nacionais, que asseguraria a consolidação da sua nova condição (Mizuca, 2002, p.03). Para tanto, seria necessário compor os quadros políticos e administrativos do país, presos até então à Igreja Católica, que detinha e controlava de modo impositivo a infra-estrutura de funcionamento cartorial e eleitoral do País, conforme explica Bastos (2000, pp. 01-16).

Era necessário, também, garantir que esse domínio ficasse nas mãos das elites dominantes. Estas viram, então, os cursos jurídicos como os mais adequados a esses propósitos, porque instrumentalizariam os dirigentes, ao mesmo tempo em que os selecionaria, já que somente uma pequena parte da população brasileira teria condições para bancar os estudos superiores de seus filhos. Criaram-se, assim, dois cursos em 1827, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda.

Além das razões políticas, burocráticas e elitistas, a nítida preferência por este tipo de formação se dava em razão da suposição de que proporcionava alta cultura.

O decreto de criação dos cursos jurídicos aponta como principais objetivos formar “homens hábeis para serem um dia sábios magistrados e peritos advogados de que tanto se carece” e outros que possam vir a ser “dignos Deputados e Senadores para ocuparem os lugares diplomáticos e mais empregos do Estado”, conforme cita Venâncio

(1982, p. 31). O requisito básico para o ingresso nos cursos era uma formação propedêutica específica, marcadamente humanista, demonstrada pela inclusão dos conhecimentos de Latim, Francês, Filosofia e Retórica, mencionando apenas a Geometria na área de exatas⁷. Se os candidatos e os ingressantes realmente possuíam tal bagagem intelectual é uma outra questão, já que vários autores afirmam que muitos jovens que ingressavam na academia eram incultos⁸.

A composição do currículo⁹ que seria ministrado nos cursos jurídicos motivou muitos debates, em que os parlamentares estavam conscientes do nítido papel que cada disciplina¹⁰ representaria nele e também dos seus efeitos ideológicos¹¹ na formação acadêmica do estu-

7 – Conforme Decreto Imperial de 11-08-1827, art. 8º.

8 – Lopes Gama (*Apud* Venâncio, 1982, p. 55) afirmou que os jovens “pouco ou nada distam de qualquer idiota, faltos das mais ordinárias noções de literatura, falando miseravelmente e escrevendo com imperdoáveis solecismos, barbarismos e neologismos”. E mais à frente Roque Spencer (*Apud* Venâncio, 1982, pp. 76-77), comentando o ensino brasileiro, cita Tavares Belford, que dizia que “o ensino secundário, os colégios e os cursos preparatórios [...] ensinavam não para que se aprendesse, mas para que se fizesse exames”.

9 – Goodson (1995, p. 117) diz que: “Por ‘currículo’ entendemos, nas palavras do historiador canadense do currículo, George S. Tonkins (1986, p. 01), o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado”.

10 – Por disciplinas entende-se a reunião de um conjunto de saberes determinados, agrupados numa programação periódica a ser ministrada aos alunos.

11 – A idéia de ideologia utilizada aqui é a de que é uma crença ou um conjunto de crenças, a convicção formada, um conjunto de idéias, a respeito de determinado assunto, formada naturalmente, em função do tempo ou da reiteração de fatos cotidianos, que lhe dão legitimidade ou por meio de induções artificiais, introduzidas propositalmente no senso comum, como sendo crenças ou idéias naturais que acabam por formar uma legitimidade. Chauí (1981, pp. 113-114) ensina que ideologia “[...] é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar,

dante, esclarece Bastos (2000, p. 17). Demonstração perfeita de que o processo de construção de um currículo consiste num amálgama de conhecimentos científicos, de crenças, de expectativas, de visões sociais. E que ao mesmo tempo, não é apenas o resultado de uma construção ingênua e desinteressada, porque ele expressa a forma como certas questões são definidas, como *problemas* sociais, como, por exemplo, a questão da violência e da destruição ambiental, entre outras, demonstrando o caráter caótico e fragmentário que o moldam e determinam, como ensina Silva (*In*: Goodson, 1995, pp. 08-10). O mesmo autor, mais à frente, continua:

“O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos ‘puros’ de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo

o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado”. Apple (1997, p. 33), por sua vez, afirma: “Em cada caso, a ideologia é vista como algo que, de alguma forma, faz sentir, sem muito esforço, seus efeitos sobre as pessoas, na economia, na política, na cultura e educação e no lar”.

não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente ‘válidos’. [...] As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – pessoas.”

No caso do currículo dos cursos jurídicos, os legisladores estavam às voltas com o *problema* da formação dos quadros dos futuros dirigentes do País, dos cargos e funções mais importantes. Pela sua ótica, esses cargos e funções deveriam ser ocupados por profissionais técnicos, versados em política. Estes profissionais enquadrariam e modernizariam as instituições brasileiras dentro da ordem jurídica e política, válidas naquele determinado período histórico. Os conhecimentos selecionados, mais técnicos e dogmáticos do que culturais, em geral, seriam os mais adequados para *processar* estas pessoas, de modo que moldassem suas mentes, para pensar as instituições e suas ações, política e juridicamente.

Além do objetivo de resolver o *problema* da formação dos futuros dirigentes do país, havia o *problema* de assegurar que este poder ficasse em mãos da classe dominante, além da necessidade de legitimar esse poder. Assegurar o poder à classe dominante era o menor dentre os três, pois somente os mais abastados chegavam ao grau superior, em razão das circunstâncias culturais e financeiras desfavoráveis da maior parte da população. Quanto ao terceiro, isto é, o de legitimar esse poder, o *diploma superior* certificaria a *capacidade de comandar* do diplomado: formariam “a cabeça” para comandar, “mais do que as mãos” para obedecer, no dizer de Ivor Goodson (1997, p. 100). E no caso, o *diploma em Direito* era considerado, na época, a expressão máxima da cultura e o que melhor legitimaria tal poder.

O controle deste ensino foi exercido sob todos os aspectos. Por exemplo: a desaprovação do ensino dos pensamentos de Rousseau, Montesquieu ou Locke demonstra o controle ideológico (Bastos, 2000,

p. 17). Supõe-se que nossos legisladores temiam que o conhecimento de tais pensadores colocasse em perigo a classe dominante e o *status quo* (expressão e grifo nosso). Esse episódio, entre outros noticiados por Bastos (2000, p. 17), corrobora o pensamento de Apple (1982, p. 47) e de outros educadores, que reconheceram que a cultura, preservada e distribuída pelas escolas e por outras instituições culturais, não era e não é neutra, servindo aos interesses de algumas classes sociais. Young afirma que:

“[...] aqueles que se encontram em posições de poder tentarão definir o que se considera como conhecimento, o grau de acessibilidade de qualquer conhecimento a diferentes grupos e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam acessíveis.”

Não se trata de aceitar a idéia das *teorias conspirativas*, mencionadas por Apple (1982, p. 65), em que administradores ou legisladores se sentam à volta de uma mesa para *tramar* formas de dominação, se bem que a situação retratada por Bastos (2000, p. 17) pareça ser bem semelhante. Entende-se que esse cuidado com a seleção dos conhecimentos a serem reproduzidos deveu-se ao fato de que a pretensão maior, a ideologia mencionada por Apple (1997, p. 33), era a de assegurar uma determinada formação da futura elite dirigente, que substituiria a classe política e administrativa que *conquistara* a independência brasileira, a fim de consolidá-la.

O currículo, que é o modo de transmissão cultural, por meio de um sistema complexo de ensino-aprendizagem a ser ministrado nos cursos jurídicos brasileiros, introduziu o seguinte rol de disciplinas: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal,

Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império¹².

O ensino das disciplinas de Direito Natural, juntamente com a Economia Política foram os únicos de formação cultural¹³. O Direito Natural era a Filosofia do Direito, como a concebiam os mestres de então, que tencionavam dar aos jovens um complexo de princípios que supunham universais e imutáveis, como lembra Beviláqua (*Apud* Venâncio, 1982, p. 30). A disciplina recebeu, como nas demais ciências humanas, a influência da Filosofia Antiga, humanista. Naquele tempo, um dos compêndios adotados em cursos jurídicos era o de Hugo Grócio ou Grotius (1583-1645), grande jurista, historiador e humanista. Tal compêndio inclusive está relacionado na bibliografia do Projeto do Visconde de Cachoeira (citada por Bastos, 2000, p. 40), que vigorou provisoriamente. Acredita-se que em seu conteúdo programático figurava o ensino dos fundamentos dos direitos, os deveres e convenções do homem, princípios gerais das leis ou códigos da natureza, leis da razão, relações do homem, não em abstrato, mas como cidadãos que vivem em sociedade, e regulamento dos direitos e observações dos homens entre si, conforme indica o currículo elaborado pelo Visconde de Cachoeira (Bastos, 2000, p. 40).

A disciplina Economia Política, também conforme o autor mencionado, pretendia explicar que seu principal objeto é produzir, fomentar e aumentar a riqueza nacional; mostrar a diferença entre Economia e Política e Jurisprudência; dar notícia das diversas seitas de economistas, dos demasiadamente liberais, dos do sistema comercial, os da vereda média; o ensino em função da prática. Na bibliografia, constam:

12 – Conforme Decreto Imperial de 11-08-1827.

13 – Nesta época ainda não se classificavam as disciplinas curriculares em grupos básico ou profissionalizante, ou eixos, ou ainda ciclos. Considera-se a disciplina Direito Natural e a de Economia Política como disciplinas de conhecimento cultural geral em razão dos conteúdos programáticos.

J. B. Say (Tratado de Economia Política), Smith, Malthus, Ricardo, Sismondi, Godwn, Storch, Ganih; Direito Mercantil (opúsculo).

Também figurou no currículo a disciplina de Direito Eclesiástico¹⁴, em razão da adoção da religião católica como oficial e das estreitas relações entre Estado e Igreja, constando inclusive, no programa, o ensino destas relações. Supõe-se que a influência do Humanismo Cristão, arraigado na formação clerical, tenha ficado por conta do currículo oculto¹⁵, porque, além das influências culturais e legais já mencionadas, os cursos jurídicos se iniciaram nas dependências dos conventos. Além disso, entre os dez primeiros catedráticos de São Paulo, quatro, com certeza, eram clérigos, conforme afirma Venâncio (1982, p. 40), donde se deduz sua forte presença.

Os professores deveriam obedecer ao estatuto, e não tinham autonomia sequer para escolher os autores com os quais as idéias simpatizavam, pois a escolha dos compêndios a serem adotados era submetida à assembléia geral para aprovação.

14 – O Direito Eclesiástico foi inspirado no *Corpus Juris Civilis*, compilação das leis romanas elaborado por Justiniano (529).

15 – Currículo oculto: conjunto de saberes que se aprende na escola, mas que não está explicitado no currículo escrito. São saberes, competências, representações, papéis, valores que não configuram nos programas oficiais ou explícitos por várias e diferentes razões. É aquilo que o professor ensina, exemplifica, opina, reproduz, carregado de toda a sua história pessoal, do contexto histórico, social, político e econômico em que se passa, da herança e do capital cultural de todos os envolvidos em sala de aula, do modo como esse processo se desenvolve, dos interesses individuais e coletivos, enfim, o currículo é a interação de todos os fatores que envolvem e se desenvolvem no ambiente escolar. Forquín (1993, p. 23) informa que alguns autores utilizam tal noção para descrever a diferença entre o que é explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização, enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificações dos comportamentos nos alunos. Silva (1992, p. 94) explica que Philip Jackson utilizou pela primeira vez o termo em 1968: “[...] os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletiva, formam um currículo oculto [...]”.

No período da Ilustração Brasileira¹⁶, tida como um marco para a história das idéias no Brasil, muitas mudanças se processaram. Foi o momento em que chegou um novo ideário positivo-evolucionista, fortalecendo e amadurecendo alguns centros de ensino nacionais, entre eles as faculdades de Direito (Schwarcz, 2000, p. 25). Em São Paulo, as idéias liberais de análise foram adotadas, enquanto que no Recife predominava o social-darwinismo de Haeckel e Spencer (Schwarcz, 2000, p. 25). Data dessa época o projeto monárquico de criar uma cultura genuinamente nacional, com a construção de uma identidade e uma memória, que passa a ser uma questão quase estratégica. Esse fato tem importância fundamental para o ensino jurídico, pois é com ele que surge o pensamento jurídico nacional, que ficou conhecido como o movimento da Escola de Recife, acompanhado de manifestações literárias variadas (poesia, romances, etc.) por parte dos acadêmicos de Direito.

Percebe-se que, no período que compreende a criação dos cursos até o período do movimento da Escola de Recife, o ensino jurídico brasileiro praticamente reproduziu os modelos europeus sob todos os aspectos. Esse contexto leva a crer que, perante tantas insuficiências, os acadêmicos interessados no aprimoramento de seus conhecimentos – os chamados autodidatas – foram levados a se aprofundar nos estudos humanistas, mesmo porque eram os mais acessíveis, eram os que estavam acostumados a estudar, em razão do ensino católico dominante no País e porque era sinônimo de cultura e erudição à época. Rabelo (*In*: Venâncio, 1982, p. 109), em seus estudos sobre Silvio Romero, informa que as leituras que lhe serviram para abrir definitivamente o caminho foram um estudo sobre a antiga poesia popular germânica, um ensaio sobre Goethe, um livro sobre filósofos franceses contemporâneos, e por

16 – Spencer Maciel denominou de “Ilustração Brasileira” o período entre 1870 e meados do século XX (*In*: Venâncio, 1982, p. 75).

fim o pensamento de Tobias Barreto. Azevedo (*In: Venâncio, 1982, p. 142*) apontou que:

“[...] na preferência dos filhos de famílias pobres ou abastadas pelo estudo das leis não se deve, pois, reconhecer apenas o gosto pelo título de bacharel em Direito com que se reatou a tradição do bacharelismo colonial, nem somente um número crescente de vocações para os estudos jurídicos que se difundiram por todo o país, mas também a aspiração de uma cultura geral, desinteressada, para jovens que não podiam adquirir-las senão nesses cursos penetrados de filosofia e de letras. Nenhuma instituição de ensino superior estava mais predestinada do que as escolas de Direito a exercer esta função supletiva, não só pelo caráter mais filosófico de seus estudos e pela maior aplicação das letras às atividades de carreira, como ainda porque de todas as faculdades de preparação profissional, são as de Direito, pela própria natureza de seus cursos, que põem a sua razão de ser, de preferência, no elemento cultural, e não no elemento econômico e técnico, e desenvolve uma fé mais robusta no poder espiritual, na virtude unificadora da inteligência e nos valores morais. As faculdades de Direito foram, pois, o viveiro de uma elite de cultura e urbanidade, em que recrutaram numerosos elementos a administração e a política, o jornalismo, as letras e o magistério (e até mesmo o teatro), infiltrados de bacharéis, desertores dos quadros profissionais e que guardaram, com a ilustração, apenas o título e o anel de rubi no dedo, como sinais de classe e de prestígio.”

Donde se explica a aquisição dessa *cultura geral*, esses cursos penetrados de *filosofia e letras*, esse *caráter filosófico de seus estudos*, essa maior *aplicação das letras*, essa preferência no *elemento cultural*, e não no elemento econômico e técnico, essa *virtude unificadora da inteligência e nos valores morais*, essa *elite de cultura e urbanidade* (grifos nossos), afirmada por Azevedo, já que o currículo explícito, conforme vimos, é marcadamente dogmático, técnico, e o ensino era de má qualidade, conforme atestam os estudiosos?

Entende-se que a resposta para tal assertiva seja o fato de que a cultura humanista era a cultura dominante na sociedade brasileira, ainda nos séculos XVIII e XIX, embora já estivesse decadente na Europa, associada ao fato de que qualquer cultura que fosse só era acessível a um pequeno grupo, os mais abastados, sendo, portanto, uma questão de classe. Mas não se pode desprezar a idéia de que o Humanismo estava presente no currículo oculto praticado, especialmente por meio dos professores. No currículo escrito adotado nos cursos jurídicos predominava o ensino dogmático e técnico, mas ele também transmitiu veladamente os conhecimentos, os anseios, os valores, os princípios, as frustrações, os vícios, os gostos, as histórias de vida, trazidos pelos seus professores, ex-alunos de Coimbra e ex-alunos de São Paulo, Olinda e Recife.

No período da primeira república, a influência do liberalismo, em razão da hegemonia de nações onde predominava, foi marcante. A febre da modernização tomou conta do Brasil, pois entendiam os governantes da época que o progresso só viria por meio dela, aliada à ciência que a tudo resolveria, dando início à pré-industrialização. Em dois anos (entre 1888 e 1890), observa Faoro (1992, p. 14):

“[...] o Brasil outrora mesquinho e acanhado, mediocrizado e adormecido pela rotina, obrigava a Europa a curvar-se perante ele: entramos, de golpe, gloriosamente, magicamente

no mundo moderno. Em nome do Liberalismo, o industrialismo favorecido de Hamilton ocupa o lugar de Pombal e Colbert, debaixo da sombra de Augusto Comte.”

Nem a Velha nem a Nova República, e nem a dita Revolução de 1964, conseguiram implantar a modernização tão desejada e que não propiciou a entrada do Brasil no mundo das potências, afirma Faoro (1992, pp. 16-17), pois as modernizações que se desenvolvem entre saltos, espasmos e surtos não deixam na sua cauda senão um cortejo de espectros e malogros.

Durante a República Velha, aumentou o número de cursos jurídicos no País, em razão da criação das faculdades livres. Em 1900, eram seis as escolas de Direito no Brasil (Venâncio, 1982, p. 201).

Com a proclamação da República, foi excluída do currículo dos cursos jurídicos a disciplina de Direito Eclesiástico, em razão do rompimento entre Estado e Igreja (*circa sacra*¹⁷). Por outro lado, foram incluídas a de Direito Administrativo, possibilitando maior profissionalização aos formados, a de Filosofia do Direito e Economia Política, de cunho humanista. No todo, o curso sofreu decisiva influência do positivismo na concepção do Direito e seu ensino. Com relação à qualidade, quase nada mudou.

A Revolução de 1930 derrubou a República Velha e trouxe, juntamente com as conseqüências da queda da Bolsa de Valores nos EUA e a crise do sistema capitalista, transformações profundas na estrutura econômica do País, provocando o desenvolvimento industrial e o crescimento de classes sociais até então pouco representativas, como o operariado, que precisava de maior instrução. O novo governo pre-

17 – Denominam-se Circa Sacra as relações entre Estado e Igreja, em que ambas as instituições se entrelaçam. Bastos (2000, p. 55) indica sobre este tema o trabalho de Ana Marta Rodrigues Bastos: *Católicos e Cidadãos: A Igreja e a Legislação Eleitoral no Império*, Lúmen Juris, Rio de Janeiro, 1997.

tendeu equiparar o País aos demais, para poder concorrer no mercado econômico mundial.

Em 1930, eram doze os cursos jurídicos, (Venâncio, 1982, p. 201). No ano seguinte, foi implantada uma ampla reforma do ensino superior, por meio do Decreto nº 19.851/1931, chamado de Estatuto das Universidades Brasileiras, e do Decreto nº 19.852/1931, que dispunha sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro. Com estas medidas, o governo pretendeu romper com os instáveis e frágeis padrões educacionais brasileiros.

No caso do ensino jurídico, essa reforma procurou acentuar ainda mais o caráter profissionalizante dos cursos, desdobrando-os em dois: o bacharelado e o doutorado. Ao primeiro, caberia formar os profissionais do Direito, os que lidavam apenas com a prática. Ao segundo, caberia formar os professores e pesquisadores, “no qual é imprescindível abrir lugar aos estudos da alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam apenas à prática de Direito”, conforme a exposição de motivos do referido decreto, cita Venâncio (1982, p. 305-306). Pela primeira vez, foi dada aos estudos de doutorado uma estrutura acadêmica, que se concretizariam na frequência de mais dois anos, após os cinco da graduação e mediante defesa de tese, que conferiria o título de Doutor. Antes, isso se processava de modo diferente, sendo necessária apenas defesa de tese após os cinco anos de graduação. Percebe-se a nítida preocupação com o desenvolvimento da ciência, provavelmente herança da febre cientificista que acometia os brasileiros.

O currículo praticado até então era o aprovado em 1915 pela chamada Reforma Carlos Maximiliano, e se constituía das seguintes disciplinas: Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público e Constitucional, Direito Civil, Direito Internacional Público e Privado, Economia Política e Ciência das Finanças, Direito Penal, Direito Comercial, Teoria do Processo Civil e Comercial, Prática de Processo Civil e Comercial, Teoria e Prática de Processo Criminal, Medicina Pública e Direito Administrativo (Bastos, 2000, p. 175). Portanto,

foram excluídas as disciplinas de Filosofia do Direito e de Direito Romano e incluída a disciplina de Introdução à Ciência do Direito, retrocedendo o currículo novamente à sua preponderância técnica e científica, após ter experimentado um pequeno avanço em termos de ensino humanista propriamente dito, representado pelas disciplinas que foram excluídas.

Conforme explica Bastos (2000, pp. 200-205), a reforma ocorrida em 1931, para o ensino jurídico, restringiu-se a uma reforma curricular voltada para finalidades puramente profissionais¹⁸, e as únicas disciplinas de caráter humanista abrangidas por este novo currículo são: Introdução à Ciência do Direito e Economia Política, ainda assim sob o enfoque profissionalizante:

“[...] a disciplina Introdução à Ciência do Direito, mais moderna e dirigida para estudos preliminares do Direito, mas que, interessantemente e diferentemente das disciplinas

18 – Bastos (2000, p. 200) enumera os pontos centrais desta reforma: 1) a formação objetiva de profissionais dotados de conhecimentos essencialmente práticos (para tanto se inclui pela primeira vez o Direito Judiciário Penal e Civil nos currículos dos cursos de Direito); 2) a exclusão do processo formativo básico do bacharel, cadeiras de feição puramente doutrinária ou cultural (não são incluídas as disciplinas Filosofia e Direito Romano, a primeira por ser entendida como disciplina de reflexão jurídica desnecessária para a formação de técnicos, somente para o curso de doutorado, e a segunda por ser entendida como arqueologia jurídica); 3) sistematizar, em nível especial de ensino, as disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura (referindo-se à criação do curso de doutorado, que deveria formar professores, enquanto que o bacharelado deveria formar técnicos), 4) priorizar, no processo formativo básico, o conhecimento da Economia Política, como requisito do conhecimento jurídico por se julgar necessários os conhecimentos em economia em razão de que o técnico estaria em contato com os negócios em geral); 5) modernizar os estudos jurídicos básicos absorvendo as grandes transformações e diferenciações que sofre o tronco jurídico primitivo, pressionado pelos novos processos de organização e de polarização dos interesses (referindo-se aos novos direitos trabalhistas, comerciais, etc.) e 6) incentivar o estudo do Direito positivo, privilegiando as regras gerais do Direito pátrio, inclusive privado (numa visível indução ao positivismo que cerceia a reflexão consciente das normas postas).

positivas de caráter formativo, não tinha qualquer indicação de programa [...].”

Quanto à Economia Política, foi a primeira vez que se incluiu como disciplina básica do currículo, fundamento metodológico do ensino jurídico até então (Bastos, 2000, p. 206).

Rodrigues (1995, p. 11) afirma que, na prática, essa reforma curricular não logrou êxito, porque os cursos de bacharelado continuaram na mesma e os de doutoramento não vingaram. O autor entende que essa reforma suprimiu as disciplinas que propiciavam uma formação humanista, que haviam sido incluídas paulatinamente por meio das reformas curriculares anteriormente ocorridas, relegando-as a um plano opcional ou secundário na hierarquia acadêmico-jurídica de importância, privilegiando as disciplinas técnicas numa tentativa de se acomodar o ensino jurídico às exigências do capitalismo e da sociedade comercial brasileira. Bastos (2000, p. 207) afirma que na verdade esta reforma, para o ensino jurídico, tratou de romper com o velho ensino jurídico imperial e oligárquico, com predominância da teoria da propriedade agrária, sob influência do Direito Romano e com o jusnaturalismo filosófico, adaptando os currículos às novas exigências contratuais e científicas.

Entende-se que esta reforma curricular pretendeu atender muito mais aos objetivos econômicos nacionais desenvolvimentistas do governo de então do que aos interesses de grupos externos ou internos, pois o governo da época desejava desenvolver o País a qualquer custo. Fosse por meio da industrialização, implantando ele próprio as indústrias de bases e outras, fosse por meio do estímulo a investidores estrangeiros para fazê-lo, a exemplo das relações com a Alemanha e os EUA, numa fase perigosa para o mundo. Supõe-se que o que aconteceu, fugindo ao controle governamental de então, é que outros países e grupos estrangeiros, aproveitando-se desta abertura que o governo brasileiro dera, em razão de seus anseios e necessidades modernizantes, submeteram-no a

suas dependências. Dessa forma, aqueles países introduziram seus modelos educativos, sua cultura, sua maneira de administrar, o tecnicismo, o cientificismo. Tanto é que, logo após a II Grande Guerra, confirmou-se a mudança da ordem mundial, que refletiu em toda a cultura e educação, não só brasileira.

Os anos 1940 revelaram novos horizontes no campo da educação. O IX Congresso Brasileiro de Educação Democrática, realizado em 1945, ofereceu idéias que foram acolhidas em parte pela Constituição de 1946, objetivando elaborar um projeto de legislação educacional, que traçaria as bases e diretrizes da educação nacional.

Em 1941, por ocasião da comemoração do cinquentenário da Faculdade Nacional de Direito, o Prof. San Tiago Dantas, falando em nome da congregação, proferiu um discurso afirmando que pressentia novas transformações sociais e apontava os rumos que as faculdades de Direito deveriam tomar, uma vez que detectava um descompasso entre as realidades econômicas e sociais e o sistema educacional. Para ele, a faculdade de Direito transformara o saber jurídico em algo refratável às transformações, resistente a todas as reações, um museu de princípios e praxes ao invés de um centro de estudos. As novas leis trabalhistas e fiscais, o novo Direito Público e o Direito Administrativo em gestação exigiam renovação do Direito e, por conseqüência, do ensino jurídico.

Foi somente em 1955 que o mesmo Prof. San Tiago Dantas, em aula inaugural na mesma Faculdade Nacional de Direito, proferiu seu discurso histórico, denunciando a crise do Direito brasileiro e do ensino jurídico, defendendo novas diretrizes. Nesse discurso, ele afirmou que a sociedade brasileira perdera, entre outros, o poder de transmissão de seu acervo cultural por meio da educação, o poder de controle do meio físico e do meio social que o Direito possuía. Reconhece que a cultura jurídica perdera sua supremacia sobre as demais, que o Direito como técnica de controle do meio social não era mais confiável e que para sua restauração seria necessária uma revisão da educação jurídica e da definição dos seus objetivos.

O referido Professor assevera, ainda, que, para a renovação do Direito, seria necessária uma renovação da didática do ensino, voltada para o próprio raciocínio jurídico, e não mais conforme as tradicionais aulas expositivas. Embora seu discurso tenha repercutido muito na época, sua denúncia, sugestões e projeto de ensino não foram observados. Contudo, inspiraram educadores do futuro, que tomaram por base suas sugestões para modernizar o ensino jurídico, e até hoje a ele se reportam, no intento de buscar o alcance de suas palavras.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi o documento de maior expressão educativa da história brasileira e instituiu pela primeira vez um currículo mínimo aos cursos que habilitavam a profissões liberais, que seriam fixados pelo novo Conselho Federal de Educação – CFE¹⁹, criado por ela.

No entanto, os acontecimentos políticos ocorridos a partir dos anos 1950 e início dos anos 1960 acabaram desembocando na chamada Ditadura Militar (1964-1984), que produziu efeitos à nação sob todos os aspectos, interferindo e redirecionando os rumos da educação, planejados pela Lei nº 4.024, de 20-12-61.

Os Decretos-Leis nº 53, de 1966, e nº 252, de 1967, reuniram as escolas públicas isoladas de ensino superior, agrupando-as numa integração estrutural, funcional e administrativa que resultou nas universidades públicas, nos moldes da UnB. O meio estudantil reagiu fortemente contra essa reestruturação porque tolhia a disseminação científica e a alta cultura. Todavia, ela foi justificada pelo governo pela necessidade de reformular os objetivos da universidade, repensar seus métodos de ação e dinamizar suas estruturas para fazer face ao processo de desenvolvimento social pretendido, o que ensejou a aceleração da reforma universitária.

Em 1968, uma ampla reforma universitária produzida pela Lei nº 5.540 impôs um sistema educacional completamente dissociado do

19 – Revista Documenta, nº 01, p. 47, artigo 70.

contexto socioeconômico brasileiro, como recorda Faria (1987, p. 17), porque negociou

“[...] a lealdade e a solidariedade política das novas gerações estudantis ao regime dito ‘revolucionário’ em troca de um diploma desmoralizado – ao menos como símbolo de competência e qualidade em termos de formação acadêmica [...] e porque [...] seu princípio inspirador descartava a tradição bacharelesca e ‘humanista’ de Universidade.”

No dizer de Bastos (2000, p. 276), estavam lançadas as bases de ruptura com o clássico modelo das cátedras e quebrado o velho monopólio do saber institucional, cuja “garantia”, ou referência jurídica, foi suprimida do texto constitucional de 1967/1969, liquidando definitivamente a velha estrutura universitária. Inovou quando dispôs sobre a determinação de que as instituições de ensino superior que mantivessem diversas modalidades de habilitação profissional, deveriam ministrar um primeiro ciclo básico, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins. As finalidades eram: a) recuperar as insuficiências formativas, trazidas do ensino primário e secundário, que ficavam evidenciadas no vestibular, b) orientar na escolha da carreira, c) proporcionar estudos básicos para ciclos ulteriores.

Desse modo originaram-se os denominados: Ciclo Básico, Ciclo Profissionalizante e/ou Ciclo Institucional e Ciclo Complementar, que se transformaram, especialmente no Direito, na formação especializada e profissionalizante dominante. Estas modificações, somadas aos incentivos financeiros viabilizados pelos governos à iniciativa privada do setor educacional, a fim de suprir as insuficiências de vagas do ensino superior público, foram tão marcantes que propiciaram a expansão desordenada do ensino superior privado, verificada nas capitais estaduais e nas cidades do interior, ensejando o esvaziamento do conhecimento jurídico e da formação cultural dos profissionais do Direito.

Ao ser criado em 1961, o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo de bacharelado das faculdades de Direito por meio do Parecer nº 215, de 15-09-1962²⁰, para vigor a partir de 1963, baseado na média das opiniões de uma comissão formada por estudiosos do ensino jurídico²¹. Esse parecer dispõe que “A parte nuclear ou central do curso jurídico, que nos cabe indicar, não deverá conter disciplinas de erudição pura, nem desdobramentos evitáveis”. Indica 14 disciplinas constitutivas do núcleo necessário, que passou a ser obrigatório, comum para todos os alunos: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política e Medicina Legal. E deixou a cargo das faculdades fixar as disciplinas complementares ou optativas, de acordo com suas necessidades regionais, possibilidades, diferenças individuais dos alunos, etc.

É inegável o avanço que a Carta Educacional trouxe para a formação superior nacional ao delegar às instituições a decisão de complementar o currículo de acordo com seus propósitos. Mas a flexibilização, na realidade, ensejou a integralização dos cursos em apenas quatro anos, desde que cumpridas 3.300 horas-aula, o que de certa forma impediu a complementação do currículo com as disciplinas culturais, porque as disciplinas constantes do currículo mínimo tinham prioridade, por serem estabelecidas em lei. Bastos (2000, p. 292) pondera que, na verdade, esse amplo espaço de aberturas curriculares trouxe à tona uma questão crucial para o moderno ensino jurídico: os

20 – Revista Documenta, nº 10, pp. 16-18

21 – Revista Documenta, nº 02, pp. 110-112.

cursos de Direito deveriam ser cursos de formação humanística ou cursos de formação profissional especializada? Seria um curso para formação científica e indagativa ou um curso profissionalizante? Deveria ser politicamente engajado ou de formação abstrata e vocacionada para o Direito positivo? O autor responde afirmando que essas questões se completam, não se excluem, porque:

“[...] não há formação positiva sem formação humanística, porque o positivismo é um humanismo, assim como não há formação profissional sem formação humanística, porque o profissionalismo é um humanismo pragmático, assim como o cientificismo não deixa de ser uma forma de especialização do conhecimento, e vice-versa.”

Complementando esta questão, ao analisar a Reforma de 1972, Faria (1987, p. 27) argumenta que o Direito

“[...] se encontra ‘hamletianamente’ martirizado pelo dilema de ser arte ou ciência. Isto é: entre ser ‘tecnologia de controle, organização e direção social’, o que implica um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, auto-suficiente, completo e formalmente coerente: ou ser uma ‘atividade verdadeiramente científica’, eminentemente crítica e especulativa – o que exige um ensino antes de tudo formativo, não-dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre sua dimensão política, sobre as implicações sócio-econômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica.”

Conforme se pode constatar, esses dois professores defendem a necessidade de o ensino jurídico ser um ensino humanista e confirmam a existência de um conflito na sua disseminação que precisa ser solucionado.

Mas, retornando ao currículo de 1962, quanto à formação humanista, sua implantação não alterou a estrutura anteriormente vigente, sacramentando a tendência tecnicista, pois havia uma quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas. A única disciplina obrigatória destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico e da cultura continuava a ser a Introdução à Ciência do Direito. Rodrigues (1995, p. 43) assevera que:

“Pelo seu tecnicismo, foi mais um passo no sentido da despolitização da cultura jurídica. Nota-se, claramente, nesse período, a tentativa de transformar os cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução – para não falar em quase eliminação – das matérias de cunho humanista e de cultura geral. Foram elas substituídas por outras voltadas para a atividade prática do advogado do foro, dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico, que já havia sido iniciada na República Velha.”

Entende-se que as circunstâncias ocorridas em 1962 se reportam às de 1931, ou seja, no momento em que os cursos jurídicos conquistavam um espaço maior para o ensino humanista, com a inclusão de algumas disciplinas de cultura geral, estas foram suprimidas indiretamente, num movimento que deu continuidade ao impedimento de uma formação cultural mais ampla do profissional do Direito em favor do desenvolvimento econômico e financeiro do País, a serviço do capitalismo em seu apogeu e não que tenha havido “uma tentativa de transformar os cursos de Direito em cursos estritamente

profissionalizantes”, como entende o Prof. Rodrigues, porque estes estudos sempre foram predominantemente profissionalizantes. Assim, as questões do *dito* moderno ensino jurídico levantadas anteriormente pelos Profs. Bastos e Faria ainda continuaram indefinidas, apesar de terem sido retomadas em 2002, quando se tentou transformar definitivamente os cursos jurídicos em cursos técnicos, com a redução de cinco para três anos de duração, assunto que se abordará mais adiante.

Em 1967, o Instituto dos Advogados Brasileiros reuniu-se no 1º Seminário de Ensino Jurídico, para fazer um levantamento e análise visando a uma reforma deste ensino (Venâncio, 1982, p. 328), que ao final decidiu apelar às autoridades competentes por providências para estancar a proliferação das escolas de Direito que se avolumavam por todo o País e pedir a revisão do funcionamento em geral das já existentes, além de outras compreendidas como essenciais, o que restou prejudicado, porque nada mudou.

Em 1971, o 1º Encontro Brasileiro das Faculdades de Direito, em Juiz de Fora, teve a participação de 44 faculdades do país e de 71 professores. A *Carta de Juiz de Fora* aprovou moções que incluíssem quatro pontos básicos, dentre outros: 1º) reconhecia a inadequação do currículo mínimo vigente, 2º) recomendava que a forma e a realização dos cursos de estágio profissional nas faculdades deveriam ser determinados pelas próprias faculdades, 3º) reconhecia ser indispensável a reformulação da metodologia tradicional do ensino jurídico, e 4º) propunha o regime de tempo especial para os professores do magistério superior (Venâncio, 1982, p. 330).

No final do mesmo ano (novembro de 1971), o MEC, por meio do Departamento de Assuntos Universitários, dirigido pelo Prof. Newton Sucupira, expediu a Portaria nº 235, que nomeou comissão a fim de rever o currículo mínimo dos cursos de Direito. A comissão propôs no projeto a diminuição das disciplinas obrigatórias, deixando a cargo das faculdades a complementação da carga horária que deveria no total abranger 2.880 horas-aula, para que incluíssem as disciplinas

que atendessem às exigências culturais e regionais. Pretendia-se, com isso, formar efetivamente bacharéis habilitados ao imediato exercício da profissão e às necessidades do mercado de trabalho, perfazendo assim o currículo pleno. A comissão justificou a proposta afirmando, entre outras razões, que as faculdades de Direito sempre desempenharam um papel histórico no País por causa da liderança na formação de instituições políticas, das quais se encontrava afastada em função da crise do Direito nos países de tradição romanística. A mesma Comissão reconheceu que o currículo mínimo vigente representava um obstáculo à viabilidade das soluções inovadoras em face de sua extensão. Com respeito à insatisfação manifestada no 1º Seminário do Ensino Jurídico e no 1º Encontro das Faculdades de Direito em Juiz de Fora em relação ao currículo, considerou que não bastava a sua reformulação, mas também uma nova atitude por parte dos professores na relação ensino-aprendizagem. E, enfim, como recorda Venâncio (1982, pp. 333-335), convocou as faculdades para a grande tarefa de renovar o ensino jurídico e restaurar a posição do bacharel em Direito na sociedade em transformação.

O projeto elaborado pela comissão nomeada pelo MEC, em 1971, foi a base da Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, que introduziu, em 1972, um novo currículo mínimo para os cursos jurídicos. O Parecer nº 162/72 do CFE deu corpo à Resolução, fixando o mínimo de conteúdos e duração do curso de graduação, além de classificar em básicas e profissionais as matérias integrantes desse currículo. “Essa reforma curricular não trouxe, no entanto, os resultados práticos esperados, muito pouco mudando o ensino jurídico brasileiro, que continuou desvinculado da realidade social”, enfatiza Rodrigues (1995, p. 12).

Os objetivos a serem alcançados por este novo currículo mínimo eram os de promover uma heterogeneidade dos modelos de ensino, a fim de que pudessem suprir as necessidades regionais e atender os reclamos da sociedade brasileira, que exigia transformações em várias

áreas. Contudo, o que ocorreu foi que as instituições de ensino *interpretaram* (grifo do autor) mal o espírito da reforma, adotando novamente o que era para ser mínimo como máximo (Rodrigues, 1995, p. 43).

Com relação à formação humanista, além das disciplinas Introdução ao Estudo do Direito e Economia, as quais já foram justificadas suas inclusões no currículo anterior, foi incluída a Sociologia, que há tempos vinha sendo preterida, em favor de disciplinas técnicas. Sua inclusão já era pedida por Rui Barbosa ainda no Brasil Imperial, mesmo que naquele tempo ela não fosse rigorosamente científica. Seus intuitos, sua influência sobre o desenvolvimento da inteligência humana e a orientação dos seus estudos superiores no campo social a tornavam imprescindíveis para a formação básica dos acadêmicos. Este currículo também traz uma inovação no campo da formação básica: a introdução das disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física com ênfase nos Desportos, disciplinas estas introduzidas especificamente com o intuito de inculcar nos espíritos jovens o patriotismo, calcado nas ideologias dos mitos fundadores, conforme Chauí (2001).

O currículo ministrado a partir de 1972, a exemplo do de 1962, também possibilitou uma flexibilização, que poderia ter propiciado um ensino cultural mais amplo. A Prof^a Esther de F. Ferraz²² assim se pronuncia a esse respeito:

“Entrada em vigor a resolução, cada escola de direito passou a se organizar de acordo com um dos numerosos ‘modelos’ aí previstos. Assim é que algumas preferiram situar-se no menos ambicioso dos níveis, satisfazendo-se com o mero currículo mínimo de 16 matérias, ministrado em 2700 horas integralizáveis em quatro anos letivos, sem ofe-

22 – Conforme Revista Documenta nº 163, p. 337.

recer qualquer outra habilitação além da genérica ou geral prescrita em lei para o simples bacharel em direito. Outras, ao contrário, enriqueceram sobremodo o currículo, tanto em sua parte básica quanto na profissional, ofereceram habilitações específicas mediante a intensificação de estudos em numerosas áreas, e desenvolveram esse currículo pleno em horas e anos letivos em número muito superior aos mínimos consagrados em lei.”

Conforme se demonstra, na prática, novamente, nada se concretizou por várias razões, que vão desde a desenfreada multiplicação dos cursos jurídicos, a opção por um curso menos ambicioso, até a pressão econômica por especialização comercial, trabalhista, industrial etc., cada vez mais acentuada no mercado de trabalho.

A Resolução nº 3, de 1972, que introduziu um novo currículo mínimo obrigatório para os cursos jurídicos, com vigência a partir do ano letivo de 1973, estabeleceu como disciplinas obrigatórias no:

Ciclo básico: Introdução ao Estudo do Direito; Economia e Sociologia.

Ciclo profissionalizante: Direito Constitucional; Direito Civil; Direito Penal; Direito Comercial; Direito do Trabalho; Direito Administrativo; Direito Processual Civil e Direito Processual Penal.

Ciclo complementar e/ou Optativas: as instituições de ensino poderiam escolher duas dentre as seguintes: Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciências das Finanças com Direito Administrativo (Tributário e Fiscal); Direito de Navegação (Marítima); Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário e Medicina Legal.

O documento ainda portava a exigência de aulas de Prática Forense sob a forma de estágio supervisionado, aulas de Estudos de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica. Além da habilitação geral prescrita em lei, explicitada acima, as instituições poderiam

criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas na Resolução e em outras que fossem indicadas nos currículos plenos²³.

O novo modelo de organização da Universidade Brasileira, instituído com a Reforma Universitária de 1968, sob a influência do modelo norte-americano, não era o mais adequado para a realidade brasileira. No Brasil, as mais antigas escolas de ensino superior – principalmente as de Direito – sofreram a influência histórica e política da formação do Estado, que lhes impôs um conteúdo humanista, uma firme vontade de superação do capitalismo subdesenvolvido, o que não ocorreu nos EUA (Bastos, 2000, pp. 280-281). Naquele momento histórico do País, entretanto, nossos governantes estreitavam relações com os EUA, e suas influências, sob diversos aspectos, principalmente com relação à educação no Brasil, decorreram naturalmente desse processo. O modelo adotado despertou uma certa insatisfação por parte das instituições, que ficaram em situação desconfortável, porque não queriam a ele submeter-se, mas também não sobreviveriam sem ele.

“A perda da autonomia epistemológica e os compromissos com métodos arcaicos de ensino criaram dentro dos ‘departamentos’ de Direito uma situação conflitiva que dilacerou os seus propósitos e perspectivas: ensinando o Direito, no ciclo básico, como ciência social, com intermináveis discussões para mostrar que o seu objeto era (é) o fato social, no ciclo profissional era (e é) ensinado como norma positiva, no seu sentido absolutamente napoleônico. Esta contradição ou ausência de interconexão servia, apenas, por um lado, para inutilizar os conhecimentos básicos em vez

23 – Todas as informações explicitadas acima foram extraídas do Plano de Reforma do Currículo do Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Direito da USP, de 1973, pp. 01-13.

de fazer deles uma força interdisciplinar e, por outro, demonstrar, indevidamente, que as normas substantivas e processuais positivas não estavam, em tese, relacionadas com os fenômenos sociais, políticos ou econômicos originariamente reconhecidos ou aprendidos (Bastos, 2000, p. 281).”

Percebe-se que esta contradição ou ausência de interconexão disciplinar que no ciclo básico se pautava por um ensino humanista e no ciclo profissionalizante se pautava pelo positivismo, cientificismo e tecnicismo foi uma das razões que levou, naquele momento, o ensino jurídico, que vinha até então tentando introduzir como obrigatórias mais disciplinas de cunho cultural humanista, a continuar a ser predominantemente tecnicista e cientificista.

Após um conturbado e longo período de dominação militar, propõe-se mais uma modernização do Brasil, com o rótulo de social-liberalismo, uma fórmula política que pretendia, pela via do Estado, anular o Estado, como que preparando o terreno para uma nova situação que transformaria radicalmente a paisagem mundial: o neoliberalismo²⁴.

O Brasil, que vinha na contramão da modernização desde a Independência, e tentava adentrar na modernidade por meio de um caminho *mais fácil*, sofreu o impacto destas políticas, sob todos os aspectos. Pior ainda, endividado e dependente do financiamento externo, foi obrigado a submeter-se a elas, tornando-se mais dependente e subjugado ainda.

Essas políticas se inserem nos países por meio das normas federais que estabelecem diretrizes e bases, que, por sua vez, se introduzem

24 – O neoliberalismo é uma política voltada para combater o estado de bem-estar social e instaurar um novo tipo de capitalismo, que se instalou no período entre a 2ª Grande Guerra e os anos 1970. Um regime duro e livre de regras procurou assim restaurar os níveis de lucros das grandes empresas, em decadência durante os anos 1970. Boron (1999, pp. 37-38) afirma que essas políticas criaram novos e muitos Leviatãs, que dominam os mercados mundiais provocando um impressionante retrocesso social.

por meio de normas menores (Resoluções, Portarias, Pareceres, etc.) e se fazem cumprir nas múltiplas instituições de ensino, pertencentes ao sistema integrado educacional (redes públicas e particulares de ensino oficial). É sob essa égide que se encontra a educação brasileira.

Nas décadas dos anos 1980 e 1990, o MEC criou comissões para apresentar propostas novas para os cursos jurídicos que não lograram êxito. Em 1993, o MEC formou mais uma outra comissão de especialistas que optou por realizar reuniões regionais com dirigentes dos cursos de direito e respectivos centros acadêmicos, além de outros segmentos educacionais, para ouvir suas sugestões (Rodrigues, 1995, pp. 52-61).

No relatório final desta comissão, concluiu-se com relação aos currículos, entre outros pontos, que o curso jurídico deveria propiciar sólida formação técnico-jurídica e sociopolítica. A reflexão doutrinária do Direito deveria ser direcionada para a construção de um saber crítico, a fim de contribuir para a transformação e ordenação da sociedade, que era necessário proporcionar ao acadêmico embasamento humanístico, com ênfase em disciplinas como Filosofia Geral e do Direito, Sociologia Jurídica, História do Direito, Português, Ética Geral e Profissional entre outras. A comissão enviou um anteprojeto de reforma que foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação em novembro de 1994. Este, porém, foi extinto por meio da Medida Provisória nº 765, de 16-12-1994, e convertido por meio da Lei nº 9.131, de 24-11-1995, do Conselho Nacional de Educação. O projeto foi reencaminhado ao então Ministro da Educação, Murilo Hingel, e aprovado em 30-12-1994 por meio da Portaria nº 1.886, publicada no Diário Oficial de 04-01-1995, para vigor a partir de 1997. Posteriormente, foi revogada sua vigência para 1998 por meio da Portaria nº 1.252, de 2001, do MEC.

No dizer de Bastos (2000, p.385) essa lei (Portaria nº 1.886/1994) “é a mais significativa conquista dos movimentos que reivindicam a reformulação dos currículos jurídicos após o governo autoritário”, pois em consonância com a também nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (nova LDB), a Lei nº 9.394 de 20-12-1996, preocupou-se com a garantia dos padrões de qualidade, com o pensamento reflexivo, com a participação do aluno e com a formação voltada para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

De fato, as novas diretrizes curriculares do curso de Direito²⁵ constantes do Edital nº 04, de 1997, do MEC, têm em mira fornecer as linhas gerais para os cursos jurídicos “[...] objetivando a formação de recursos humanos com elevado preparo intelectual, e aptos para o exercício técnico e profissional do Direito [...]” (Bittar, 2001, p. 212).

Mais adiante, ainda na introdução deste documento, fica explícito que a educação jurídica ministrada até então seguiu um modelo *informativo*, centrando-se em fornecer o máximo de *informações* possíveis ao acadêmico, não capacitando o profissional do Direito para suas ações e nem para o raciocínio jurídico adequado, afirmando que os cursos devem privilegiar o que é essencial na *formação* dos alunos. A respeito do perfil que é desejado para o formando, as instruções do referido documento são claras: “[...] o perfil desejado do formando de Direito repousa em uma sólida formação geral e humanística [...]”, e o curso deve proporcionar condições para que o formando atinja as seguintes características, entre outras tantas:

“[...] permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática [...], conduta ética associada à responsabilidade social e profissional [...], capacidade de apreensão, transmissão crítica [...] capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as demandas individuais e sociais [...] consciência dos problemas de seu tempo e seu espaço (Bittar, 2001, p. 213).”

25 – Diretrizes Curriculares do Curso de Direito elaboradas pela Comissão de Especialistas do Ensino de Direito da Secretaria de Educação Superior em parceria com a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB.

Quanto aos conteúdos curriculares, os cursos jurídicos precisariam atender a três eixos interligados de formação: fundamental (antigo básico), profissional e prática. No eixo de formação fundamental, o curso deve integrar o estudante com as outras áreas do saber, tais como Hermenêutica Jurídica, História do Direito, Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Jurídico, Ciência Política com Teoria do Estado, Economia, Filosofia Geral e Jurídica, Ética Profissional e Geral, Introdução ao Estudo do Direito e Sociologia Geral e Jurídica. No eixo de formação profissional, preparar o estudante para aprender sempre mais, estimular o discente a conhecer e aplicar o Direito indo além do enfoque dogmático, com rigorosidade metódica e adequada. No eixo de formação prática, propiciar a integração entre a prática e os conteúdos nos outros eixos. E finalmente, para que se construa um currículo pleno, deve o curso observar a interdisciplinaridade e a realização de uma monografia final com defesa pública perante banca examinadora (Bittar, 2001, pp. 214-215).

Em 2002, a Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação submeteu o Parecer nº 146 para apreciação do MEC, que alterava radicalmente as Diretrizes Curriculares dos cursos jurídicos, fixados pela Portaria nº 1.886/1994 do MEC. Entre outras alterações, observou-se: possibilidade de redução do tempo mínimo de duração do curso de 05 para 03 anos; conversão da exigência de apresentação e defesa pública de monografia de final de curso em componente curricular opcional; possibilidade de flexibilização curricular que propiciaria o preparo para ingresso em determinadas carreiras jurídicas. A comunidade jurídica reagiu contrariamente, pois entendeu que tais alterações possibilitariam uma total desarticulação do sistema de ensino jurídico, um verdadeiro retrocesso aos avanços conquistados com a Portaria nº 1.886, de 1994, e a nova LDB, de 1996, um risco para a Justiça e a Cidadania. Felizmente, tal alteração não logrou êxito.

Em 18-02-2004, o Conselho Nacional de Educação do MEC aprovou o Parecer nº 055/2004, que definiu as novas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. O referido Parecer orienta que:

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa ‘heterogeneidade das mudanças sociais’, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões de projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística²⁶.”

Finalmente, em 29-09-2004, tais reformulações chegaram com a edição da Resolução nº 09 do CNE alterando qualitativamente as diretrizes gerais para os cursos de Direito.

Atualmente, sob esta égide, os cursos de Direito ganharam novo enfoque, pois se ampliaram muito mais os conteúdos humanistas nos currículos a serem praticados com a inclusão obrigatória de estudos de antropologia, história, ética, psicologia e outros.

Como em todos os processos de transição, há que se dar tempo ao tempo, para que surta os efeitos esperados, para que se adapte às inovações, para que se corrijam os equívocos, se aparem as arestas, se acomodem as desconfianças, para que se assimilem as reais intenções e, principalmente, para que se demova o espírito dos atores envolvidos, no sentido de impulsioná-los a buscar as metas propostas.

26 – Disponível em: <http://www.mec/cne.br>. Acesso em 31-03-2004.

Considerações Finais

Constatou-se que o caráter cultural humanista dos cursos jurídicos a que se refere o senso comum não foi proporcionado pelos currículos escritos, pois estes conhecimentos não são significativos dentro dos currículos. Acredita-se que essa crença do imaginário comum – a de que o ensino jurídico transmitia e ainda transmite a cultura humanista – decorre do fato de que durante o primeiro século de existência destes cursos no Brasil, os estudantes de Direito, ou grande parte deles, cultivava tal tipo de cultura, e, se não o fizessem, procuravam aparentar que a cultivavam porque era sinônimo de refinamento, de inteligência e de riqueza. Porém, o senso comum não atinou para o fato de que a cultura humanista era *cultivada* apenas por uma elite abastada que podia estudar, aprender outros idiomas, ir à Europa, adquirir livros, freqüentar os lugares onde as conversas giravam em torno dos conhecimentos desinteressados, *e não ensinada* nas faculdades de então e pela educação sistematizada. Esta, conforme foi exposto, não abrangia estudos humanistas suficientes para que se possa afirmar que marcavam o ensino relevantemente. Chacon (1980, p. 228) legitima este raciocínio, quando, descrevendo o contexto vivenciado à época, diz que, no início do século XX, apesar dos rumores ameaçadores que se ouvia na Europa, ninguém acreditava de fato que o terror das Guerras era certo. Conforme o autor:

“Num mundo assim alegre borboleteava uma intelectualidade diletante e esnobe, supremo jarrão ornamental daquela burguesia pretensamente eterna. Luis Edmundo analisou-a com um misto de nostalgia e autocrítica: *nos cafês, e não nas inexistentes Universidades ou nas Faculdades* (grifo nosso) infensas ao progresso, é que se reuniam os profetas do Parnasianismo e do Simbolismo em choque, bem como do *art nouveau*, quase sua síntese [...]”

As elites brasileiras cultivavam o Humanismo porque era a cultura dominante, nesta época, na Europa, que, até então, era o eixo cultural, social e econômico dominante. Após as duas Grandes Guerras, como indicado, este eixo mudou de Continente, e isto, conseqüentemente, influenciou todo o mundo. A partir daí, o Humanismo, que já vinha definhando na Europa desde o século XVIII, também entrou em tardia decadência no Brasil, levando os brasileiros a relegarem-no a um segundo plano, em favor das modernizações exigidas pelo novo eixo comanditário e pelas necessidades nacionais. O seu cultivo em nossa sociedade praticamente extinguiu-se.

Entretanto, supõe-se que essas mudanças acabaram concorrendo para a entrada do mundo numa nova era, aquela que os estudiosos chamam de pós-moderna. Esta trouxe em seu bojo uma mudança de atitude nos comportamentos humanos, que desprestigiou o próprio homem, ofuscando a sua identidade, a sua condição, a sua cultura. Deste contexto resultaram inúmeros conflitos, situações insuportáveis para o homem que percebeu a necessidade de recuperar a sua condição de figura central deste processo vital. Supõe-se que dessa percepção surgiu a atual iniciativa de retomar a cultura humanista, obviamente com as adaptações exigidas hodiernamente.

Somente a partir da reforma de 1994 é que o ensino jurídico voltou a demonstrar um interesse mais específico, qual seja, formar um bacharel cidadão, quando as disciplinas de cunho cultural mais amplo foram reconduzidas como obrigatórias, ganhando força a partir de 2004, quando novos conteúdos universais se tornam obrigatórios.

A reforma pode não surtir o efeito desejado, porque o sucesso ou o fracasso depende de uma dose maciça de boa vontade e envolvimento sério por parte de todos os seus atores. Cabe a estes aproveitar ou não esta grande chance de fazer dos cursos de direito realmente cursos de formação humanista e não apenas com um *polimento* a mais, o da formação cidadã, para atender às exigências mundiais atuais.

Bibliografia

- AIDAR, C. M. *O ensino jurídico brasileiro*. Folha de São Paulo. São Paulo: 04-07-2002, Caderno Opinião, p. A3.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. *Problemas do ensino superior*. São Paulo: Ed. Nacional, 1956.
- AMARAL, L. O. *Refletindo sobre o ensino e a formação do advogado*. Disponível em: http://apriori.com.br/artigos/ensino_juridico.shtml – acesso em 23-11-2002.
- APPLE, M. *Conhecimento oficial*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Ideologia e reprodução cultural e econômica*. In: *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- BASTOS, A. W. *O ensino jurídico no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.
- BEVILÁQUA, C. *História da Faculdade de Direito do Recife*. 1927, vol. 1.
- BITTAR, E. C. B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Ed. Atlas, 2001.
- BORON, A. et. al. *Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?* In: GENTILI, P; SADER, E. (orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, páginas parciais.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. *Escritos da educação* (coletânea organizada por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 31.ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2003.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
- BRASIL. Ministério da Educação Cultura e Desporto. *Diretrizes Curriculares do Curso de Direito*. Brasília: MEC-SESU, s/ano.
- BRASIL. *Decretos nº 19.851 e nº 19.852 de 11 de abril de 1931*. Anuário da FD da USP para o ano letivo de 1932.

- HOLLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- CHACON, V. *Da Escola do Recife ao Código Civil*. Coleção de Estudos Brasileiros. V. I. Rio de Janeiro: Organizações Simões, ed. 1969.
- _____. *O humanismo brasileiro*. São Paulo: Summus: Secretaria da Cultura, 1980.
- CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. *O que é ideologia?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- CRETELLA JÚNIOR, J. *Curso de Direito Romano: o Direito Romano e o Direito Civil brasileiro*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.
- _____. *Curso de Filosofia do Direito*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- ENCICLOPÉDIA, *Mirador Internacional*. São Paulo – Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1987, vol. 15, pp. 8.290 a 8.322.
- ENCICLOPÉDIA, *Barsa*, Rio de Janeiro – São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações. 1988, vol. 7, pp. 247-248.
- FAORO, R. Entrevista. *Jornal do advogado*, São Paulo, nº 253, pp. 20-21, nov., 2001.
- _____. *A questão nacional: a modernização. Estudos Avançados*, São Paulo, nº 14, pp. 7-23, jan./abr., 1992.
- _____. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.
- FARIA, J. E. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1987.
- FORQUIN, J. C. *Currículo e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOMES, L. F. *A crise (tríplice) do ensino jurídico. Jus Navigandi*, n. 59. Disponível em: <http://www.jusnavigandi.com.br>, acesso em: 14-11-2002.
- GONÇALVES, C. R. *Direito Civil: parte geral*. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Sinopses jurídicas, vol. I).
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

- _____. I. F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1995.
- LAVILLE, C e DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEME, R. S. *Um estudo sobre o perfil dos estudantes de Direito e das escolas privadas*. São Paulo, SP, 1998. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo – FD.
- LOPES, J. R. L. *O Direito na história: lições introdutórias*. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.
- MACHADO, A. A. *Ministério Público: democracia e ensino jurídico*. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.
- MIZUCA, H. D. *Ensino jurídico e classe política*. São Paulo, SP, 2002. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo – FFLCH.
- MONTEIRO, W. B. *Curso de Direito Civil: parte geral*, vol. 1, 28ª ed. São Paulo: Saraiva, 1989.
- MONTENEGRO, O. *Travessuras*. In: Oswaldo Montenegro, 20 Músicas do Século XX. Polygran do Brasil, CD, Faixa 05.
- MONTORO, A. F. *Estudos de Filosofia do Direito*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- _____. *Introdução à ciência do Direito*. 12ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1984.
- MORATO, A. C. *Breves considerações sobre o futuro do profissional do Direito: a crise do Estado, as alterações de ordem interdisciplinar e a crise de ensino jurídico*. In: *Revista da Faculdade de Direito da USP*. São Paulo, vol. 96, jan./dez., 2001, pp. 291-327.
- NABUCO, J. *Um estadista do Império*. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.
- NALINI, J. R. (coord.). *A formação do advogado*. 2ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.
- NÓBREGA, A. R. *A função social do advogado*. *Revista Jurídica Consulex*. São Paulo, nº 112, ano V, pp. 56-57, 15-09-2001.
- PILETTI, C. e PILETTI, N. *Filosofia e história da educação*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

Revista do Advogado. Associação dos Advogados de São Paulo, nº 61, nov./2000, pp. 7-11.

Revista Documenta. Brasília, nº 01, 1962, jan./fev./mar., nº 02, 1962, abr., nº 10, dez., nº 21, 1963, dez., nº 24, 1964, abr. e nº 163, 1974, jun. Publicação oficial do Conselho Federal de Educação do MEC.

RIBEIRO, G. S. *A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos antilusitanos no primeiro reinado*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2002.

RODRIGUES, H. W. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

ROMANO, R. *Brasil: igreja contra estado*. São Paulo: Kairós Liv. e Ed., 1979.

ROWER, Frei Basílio. *Páginas da história francesa no Brasil*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1957.

SAVIANI, D. *Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. Estado, educação e sociedade*. Estado e Educação. CEDES/ANDE/ANPED: Ed. Papyrus, 1992.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 2000, pp. 11-66.

SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TELLES JUNIOR, G. *A folha dobrada: lembranças de um estudante*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

TOMMASI, L., WARDE, M. e HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VAIDERGORN, J. *As moedas falsas*. Campinas. São Paulo. 1987. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Campinas – FE.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo: história*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982.

VENOSA, S. S. *Direito Civil: parte geral. Coleção Direito Civil*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

VIEIRA, E. A. *A Política e as bases do Direito Educacional*. Cadernos Cedex, ano XXI, nº 55, nov., 2001.

<http://www.ambitojuridico.com.br> – acesso em 11-10-2002.

<http://www.jusnavigandi.com.br> – acesso em 23-01-2003.

<http://www.mec.org.br> – acesso em 24-04-2003.

<http://www.oab.org.br> – acesso em 25-10-2002, 24-04-2003, 28-03-2004.

<http://www.usp.br> – acesso em 23-11-2003.

<http://www.puc.br> – acesso em 23-11-2003.

<http://www.fig.br> – acesso em 23-11-2003.

Bibliografia consultada

ALTHUSSER, L. *et. al. Polêmica sobre o humanismo*. Lisboa: Editorial Presença, s/d (tradução de Carlos Braga).

COULANGES, F. *A cidade antiga*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DE PLÁCIDO E SILVA. *Dicionário jurídico*. Vol. II, 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

GONÇALVES, C. R. *Direito civil: parte geral*. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Sinopses jurídicas, vol. I).

KELSEN, H. *Teoria pura do Direito*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LINS, I. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1964.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 1ª ed., 1996. São Paulo: Educ, 2002.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, L. R. e KARAM, M. (coord.) *Estudos de Filosofia do Direito: uma visão integral da obra de Hans Kelsen*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1985.

RANIERI, N. B. *Educação superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)*. São Paulo: Edusp, 2000.

- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 e 2000.
- SAGAN, C. *O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SANTOS, W. M. *O direito à educação, consciência jurídica e formação da personalidade*. São Paulo, SP, 1983. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, SP – FE.
- SOARES, M. *Metamemória: memórias, travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- VERGEZ, A. e HUISMAN, D. *História dos Filósofos ilustrada pelos textos*. 2ª ed. São Paulo: Freitas Bastos, 1972.
- WOLKMER, A. C. (org.) *Fundamentos de história do Direito*. 2ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.